



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED

JOYCE MARIA DA SILVA CONDE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO
ESCOLAR DE DEFICIENTES NA EJA.**

BRAGANÇA-PA
Agosto/2019

JOYCE MARIA DA SILVA CONDE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO
ESCOLAR DE DEFICIENTES NA EJA.**

Pesquisa apresentada como requisito obrigatório para a Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Educação, do Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Joana d’Arc de Vasconcelos Neves

BRAGANÇA-PA
Agosto/2019

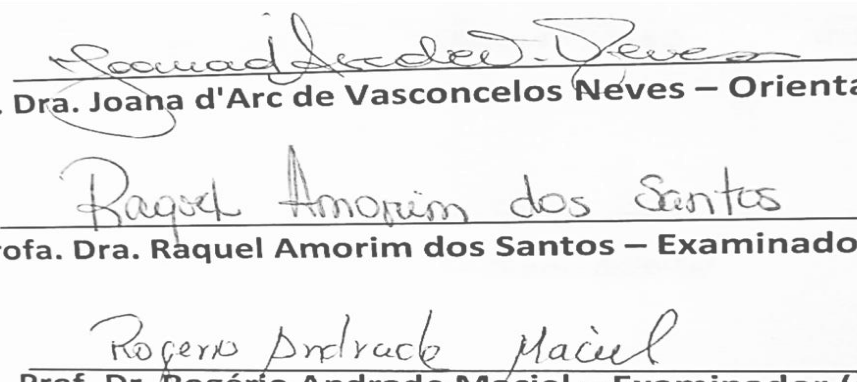
JOYCE MARIA DA SILVA CONDE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO
ESCOLAR DE DEFICIENTES NA EJA.**

Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Profa. Dra. Joana d'Arc de Vasconcelos Neves, ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em:20/08/2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Joana d'Arc de Vasconcelos Neves – Orientador (a)

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos – Examinador (a)

Prof. Dr. Rogério Andrade Maciel – Examinador (a)

186 7836 87

Dedicatória

Dedico esse trabalho ao meu filho José Guilherme, meu amor, a razão do meu viver, que mesmo sendo tão pequeno me deu forças para continuar essa caminhada. Dedico também a minha Mãe que sempre foi meu porto seguro além de todo apoio incondicional.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força, saúde e me acompanhou em todos os momentos, juntamente a nossa mãe a virgem Maria.

Aos meus pais, Jorge Conde e Edite Conde, que, mais do que me proporcionar uma boa infância, deram-me uma vida regrada de bons momentos, formaram os fundamentos do meu caráter e são o meu porto seguro, incentivando-me e acreditando no meu potencial. A meu irmão e amigo Gessé Conde que fez parte de minha infância e sempre me proporciona bons momentos, além de me ajudar durante toda essa caminhada, me apoiando e incentivando nos momentos difíceis.

A meu esposo, José Leandro Ribeiro, que me compreendeu quando eu estava ausente e me deu forças para continuar; meu companheiro e amigo amoroso, o qual ouvia sempre com paciência minhas angustias.

E ao meu filho José Guilherme, que mesmo sendo apenas um bebê me proporcionou muitos momentos de alegria e, nos meus momentos difíceis, trouxe-me o riso para aliviar minha agonia, sendo meu equilíbrio e o meu sossego, mamãe ama muito você.

As minhas amigas Rafaely Cristina e Denise Ribeiro que estiveram sempre comigo me incentivando, motivando e apoiando. A todos os meus colegas da turma Pedagogia 2015, em especial meus fieis companheiros e amigos Hevila Santos e José Mateus, por todos os momentos vividos juntos, vocês foram essencial nesses quatro anos de curso.

Agradeço, de forma especial, a minha orientadora, Joana d’Arc de Vasconcelos Neves, pela prontidão com que sempre me acolheu, sabendo conduzir as cobranças que a pesquisa exigiu com boas doses de compreensão, carinho e amizade. Incentivando-me e desafiando-me a buscar sempre mais. Obrigada pela pessoa indescritível, que esteve comigo, passo a passo desta caminhada, incansavelmente, dedicando-se com extremo esmero. Agradeço pela formação acadêmica, educacional, política e humana que me proporcionou. Agradeço também a todos os meus professores que contribuíram para meu crescimento e conhecimento.

As grandes estrelas que foram as professoras entrevistadas, nesse estudo, pela indispensável colaboração. Sinto-me feliz e profundamente grata pela confiança que tiveram em dividir comigo suas experiências de vida e suas emoções nas valiosas e reveladoras entrevistas. Finalmente, agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, incentivaram-me a seguir nesta caminhada.

A educação, para cumprir seu papel, precisa ser libertadora, e por isso dialógica, pois ninguém consegue se libertar sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 1989).

RESUMO

Esse estudo analisa as representações sociais dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na EJA. O referencial teórico-metodológico baseia-se na Teoria das Representações Sociais, no campo processual de Jodelet (2001). Assim, para atender os objetivos proposto, esse estudo se desenvolveu em duas etapas: Levantamento documental (dados estatísticos) e entrevista com cinco professoras da rede Municipal de Bragança-PA. Desse modo, para a organização do campo de análise, considerou-se as três dimensões constituidoras das Teorias das Representações Sociais (sujeitos, contextos e sentidos). Os resultados revelam: Os **sujeitos** professoras da EJA que constroem sua identidade, com a inclusão a partir do tempo de docência da EJA. No **contexto** de circulação das representações os indicadores apresentam a queda significativa no número de matrículas da EJA (Brasil/ Pará/ Regiões dos caetés/ Bragança). Esses dados confirmam não só o processo de exclusão vivenciado na Educação de Jovens e Adultos, como também o descaso do serviço público nessa modalidade de ensino, além da negação dos direitos, em relação aos sujeitos da EJA. Os **sentidos** que apresentam os discursos das professoras sobre a inclusão dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos possibilitaram a construção da figura imagética que possibilitou a identificação dos sentidos construídos pelas professoras sobre a inclusão na EJA, das imagens que são construídas sobre o fazer docente para inclusão da pessoa com deficiência na EJA e por fim, as práticas construídas a partir dos sentidos de inclusão e das imagens construídas sobre o fazer docente em turmas de EJA com alunos com deficiência.

Palavras-chave: Representações Sociais. Inclusão. EJA

ABSTRACT

The present study analyses the social representations of the teachers about school inclusivity for students with disabilities inside EJA (Youth and Adult Education). The theoretical-methodological referential is based in the Social Representations Theory, in Jodelet's (2001) processual field. As such, to attend to the proposed objectives, this study was developed in two steps: documentary survey (statistical data) and interviews with five teachers from Bragança's Municipal School System (in the Brazilian state of Pará). Thereby, for the field of analysis' organization, the Three Constituent Dimensions Theory (subjects, contexts and meanings) was considered. The results reveal: EJA's teacher **subjects** that construct their identity, including beginning from the teaching time in the EJA. In the **context** of the circulation of the representations the indicatives point the significant decrease to the number of enrollment to EJA (Brazil/ Pará/ Region of the Caetés/ Bragança). This data confirms not only the exclusionary process experienced in the Youth and Education programs, but also the public service's neglect in this teaching modality, in addition to the denial of rights in relation to the subjects from EJA. The **meanings** that present the teachers' discourses about inclusion for students with disabilities inside of EJA enabled the construction of the imagetic figure that made it possible to identify the meanings constructed by the teachers about inclusion inside EJA, of the images that are constructed about the docent methods for the inclusion of people with disabilities inside EJA and lastly, the practices constructed as from the meanings of inclusion and the constructed images about the docent methods in EJA classes that have students with disabilities.

Key-words: Social Representations. Inclusion. Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Quadro imagético das dimensões de análise da pesquisa/campo representacional.	15
Figura 2 — Figura imagética de análise dos sentidos sobre os saberes e fazeres necessários para a inclusão escolar na EJA	29
Figura 3 — Quadro imagético sobre a inclusão na EJA.....	30
Figura 4 — Quadro imagético dos desafios da inclusão na EJA.....	34
Figura 5 — Quadro imagético das estratégias práticas para a inclusão do aluno com deficiente na EJA.	38
Figura 6 — Quadro imagético sobre os sentidos.....	43
Gráfico 1 — Número de docentes na região dos caetés.	20
Gráfico 2 — Número de matrículas da modalidade EJA na região dos caetés.	25
Gráfico 3 — Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA/Ano de 2016.	26
Quadro 1 — Tempo de trabalho na EJA.	21
Quadro 2 — Experiência com alunos deficientes na EJA.....	22

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Percentual de docentes com nível superior na educação de jovens e adultos no brasil.	20
Tabela 2 — Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos/EJA por Etapas de Ensino no Brasil 2010/2015	23
Tabela 3 — Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos/EJA por Etapas de Ensino no Pará 2010/2016.....	24
Tabela 4 — Número de matrículas e Escolas na Educação de Jovens e Adultos no Município de Bragança-PA.....	25
Tabela 5 — Número de alunos com deficiência no município de Bragança-PA.....	27

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	12
2 METODOLOGIA.....	15
3 DIMENSÕES DE ANÁLISE.....	18
3.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: OS SUJEITOS PROFESSORES DA EJA	18
3.2 SEGUNDA DIMENSÃO: CONTEXTO E CIRCULAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES	22
3.3 TERCEIRA DIMENSÃO: SENTIDOS SOBRE OS SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EJA	28
3.3.1 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE A INCLUSÃO.....	29
3.3.2 AS IMAGENS SOBRE DO FAZER DOCENTE NA INCLUSÃO NA EJA	34
3.3.3 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EJA.	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A educação é um direito de todos os cidadãos (BRASIL, 1988, Arts. 205 e 206), entretanto, por diversos motivos, ela não é legitimada. Segundo Haddad e Pierro (2000), a primeira Constituição promulgada no Brasil ocorreu durante o império, no ano de 1824, na qual já destacava o direito à instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Esse documento constitui-se como o início de uma longa trajetória de iniciativas governamentais e, também, privadas para garantir a educação a todos. Mas ressalta-se que as políticas educacionais voltadas para a garantia dos direitos educacionais implementadas por meio de ações focalizadas, fragmentadas e setoriais se configuram como incapazes de explicar e de enfrentar as desigualdades e demais complexidades produzidas pelo sistema capitalista (NEVES, JUNIOR, GONÇALVES, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, reafirma o direito à Educação de Jovens e Adultos, excluídos do sistema de ensino brasileiro, reconhecendo-a como uma modalidade da educação básica objetivando: a) oportunizar a inclusão e a permanência de pessoas jovens e adultas fora da faixa etária obrigatória, na escola, permitindo a (re)iniciação aos estudos e a qualificação profissional e conclusão do Ensino Fundamental e Médio; b) Proporcionar espaços de formação inicial e continuada aos sujeitos envolvidos (alunos e professores), valorizando suas vivências e experiências por meio do diálogo e da escuta para tornar a aprendizagem significativa;

No processo de regulação dessa modalidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, homologada em 10 de maio de 2000, estabelece tanto as funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora¹ quanto os critérios para a formação docente para atuar nesta modalidade de ensino.

Nesta lógica, e na contra mão da exclusão, a EJA se configura como uma política de inclusão, como um par dialético, exclusão-inclusão, como uma possibilidade de garantia de direito, assim viabilizando a participação de jovens e adultos na sociedade letrada e escolarizada. Desse modo, a educação inclusiva vem sendo vista como uma abordagem voltada para o desenvolvimento das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, especialmente aqueles que são ou estão vulneráveis à marginalização e exclusão.

¹ O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 redefine as funções do ensino supletivo constantes do Parecer CFE nº699/72 e atribui à três funções básicas: Reparadora que tem como objetivo devolver ao indivíduo o direito a uma escola de qualidade, já a função equalizadora cria condições para que o indivíduo reestabeleça sua trajetória escolar e a função qualificadora por sua vez propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.

Para UNESCO, e tomando por base os pressupostos estabelecidos na Conferência de Salamanca (DECLARAÇÃO, 1994), a inclusão é um movimento diretamente relacionado a melhorias no sistema de educação em geral:

A inclusão é vista como um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e no âmbito da educação. (UNESCO, 1999, p.9)

A educação é um direito de todos os indivíduos como está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na nossa Constituição de 1988, como já citado anteriormente. Dessa forma, incluir todos os indivíduos independentemente de gênero, raça, etnia, religião ou classe social é o desafio educacional da contemporaneidade.

Nesta direção, todos aqueles que estão fora do ambiente educacional precisam ser incluídos, entretanto para que haja êxito nas ações políticas e educacionais dos alunos da EJA é necessário, também, considerar o perfil social e cultural destes sujeitos.

Segundo Arroyo (2005), o perfil social desse educando, quase sempre é o mesmo:

[...] trabalhador ou trabalhadora, pobre, negro (a), oprimidos, excluídos. Normalmente, ficando muito evidente nas estatísticas que se referem a esse atendimento que se identificam com um perfil de marginalidade, enraizado em preconceito, e na maioria das vezes considerados analfabeto ou atrasado nos estudos, como consequência de suas atitudes individuais (ARROYO, 2005, p.15).

Nessa perspectiva, ao tratar da inclusão da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, o desafio pode ser ainda maior. Pois trata-se para além das funções da EJA, de garantir condições igualitárias em relação à aquisição do conhecimento considerando as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais em relação às pessoas com deficiência e a própria deficiência. Como exposto por CONTINI.

A inclusão adentra-se pela EJA à medida que esta modalidade de ensino vem recebendo alunos com necessidades educacionais especiais. É um desafio que remete ao pensar em uma nova postura na EJA, revendo conceitos e práticas pedagógicas no sentido de atender também este público que tem direitos garantidos por lei e necessita de atendimento. (2008, p.4)

Trata-se de um processo que compreende uma mudança de paradigma no sentido de respeito à diversidade:

“[...] a inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua

filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade”. (MITTLER 2003, p. 36)

Seguindo esse ponto de vista, há nas entrelinhas dos discursos e nas estatísticas das turmas de EJA (aumento do número de pessoas com deficiência na EJA) um pensamento pautado no silogismo (PIMENTEL, 2017) a ideia de que se a Educação de Jovens e Adultos é política de luta e resistência para construção de uma sociedade menos excludente. Incluindo jovens e adultos que não tiveram a chance de se escolarizar, de acessar a educação básica. Logo, parece ser lógico, que as pessoas com deficiência, acima de 15 anos, que buscam o processo de escolarização passem a ser matriculada nessas turmas.

Assim, nesse cenário de políticas do direito a educação, o aumento do número de pessoas com deficiência em turmas da EJA nos leva ao questionamento: como as secretarias municipais de educação na região dos Caetés organizam a modalidade educacional (EJA) para atender aos Jovens e Adultos com deficiência? Quais as formas de atendimento? Quais as representações sociais das professoras dessas escolas sobre a inclusão e a deficiência?

No sentido de responder a esses questionamentos, esse estudo tem como objetivo analisar as representações sociais dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiências na Educação de Jovens e Adultos. A escolha pelo campo teórico metodológico das representações sociais se deu pela possibilidade do pesquisador acessar as interligações entre o indivíduo e o objeto com o qual se relaciona, além de possibilitar a compreensão das formas pelas as quais os sujeitos concedem os sentidos e significados a sua realidade (JODELET, 2001). Em nosso caso, interligar os sentidos que professores atribuem a esta nova realidade da EJA.

Para tanto, o presente estudo se estrutura em três seções: a Introdução; a *Metodologia*, na qual se apresenta o percurso metodológico que se trilhou, a partir do campo das representações sociais; e a dimensão de análise onde os resultados são analisados na tridimensionalidade de Jodelet (2001), sujeitos, contextos e atitudes, organizando assim, as dimensões de análise, destacando a ideia central como a objetivação e os argumentos justificadores das temáticas que se configurarão nas ancoragens; e por fim a *conclusão*; na qual se destacou as principais contribuições identificadas nesse estudo.

2 METODOLOGIA

O tecido das representações sociais foi o plano sobre o qual problematizamos as concepções dos professores sobre a inclusão do aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, para além do papel fundamental das representações sociais nas dinâmicas das relações sociais e nas práticas, Jodelet (2001) destaca que a área da educação é um campo privilegiado para analisar-se a construção e a evolução das representações no seio dos grupos sociais.

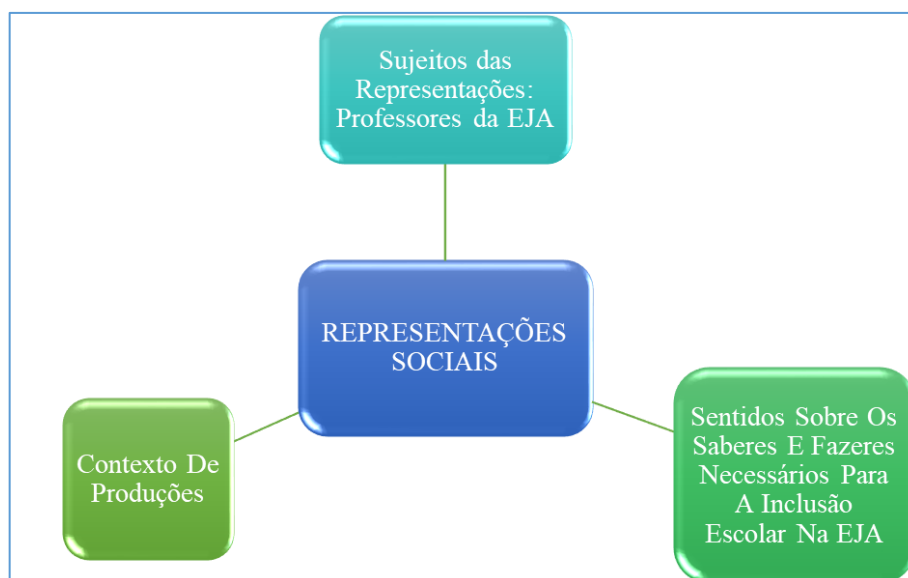
Portanto, as representações sociais dos professores sobre os alunos com deficiências irão nortear as suas próprias atitudes e promover comportamentos de inclusão. Pois de acordo com Santos e Paulino (2006, p. 33) promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, ou seja, romper paradigmas e reorganizar o sistema de ensino para garantir um atendimento adequado e a permanência para todos, independentemente das suas diferenças e necessidades.

Assim, ao extrairmos as representações sociais construídas na experiência de vida social e académica dos educadores da EJA, entende-se o debate da inclusão da pessoa com deficiência na EJA, ao campo psicossocial², no qual o resultado requer a combinação de fatores históricos, culturais e cognitivos. E, que, de uma forma conjunta, contribuem para a construção de imagens e sentidos dos fatos, processos e comportamentos dos indivíduos envolvidos.

Nesse campo psicossocial, as representações sociais norteiam as práticas, a qual se busca compreender não apenas o resultado, mas o processo constituidor das representações, em que os sujeitos e fenômenos são o ponto de partida e de análise. Para tanto, fundamentada nas questões norteadoras de Jodelet (2001) Questões como: Quem sabe? O que sabe? E qual efeito? Desenhou-se o campo representacional, deste estudo: a) quem são os professores da EJA sujeitos das representações; b) quais são os contextos nos quais as representações sobre as necessidades das práticas são construídas; e por fim, c) quais os sentidos sobre os saberes e fazeres necessários para a inclusão escolar na EJA. Conforme apresentamos no quadro imagético a seguir:

Figura 1 — Quadro imagético das dimensões de análise da pesquisa/campo representacional.

² Psicossocial se refere à **relação entre o convívio social do ponto de vista da psicologia**. Consiste num ramo de estudo que abrange os aspectos da vida social em conjunto com os processos cognitivos.



Fonte: Realizado pela autora desta pesquisa a partir do construto de Jodelet (2001).

A forma de organização do campo representacional estrutura a incursão necessária para trazer à tona os sentidos construídos pelos professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência em sua turma de EJA e, mais do que apenas apresentar esse sentido, permite ao pesquisador, apresentar o processo de sua construção, partilha e orientador de sua prática docente. Como nos diz Jodelet (2001, p.22), a representação social, "[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

Desta forma as dimensões de Jodelet (2001), possibilitaram construir não apenas a estrutura inicial dessa pesquisa, mas também, as dimensões de análise em que busca-se-á destacar os elementos constituidores das Representações Sociais: a objetivação e ancoragem. A objetivação é o momento em que o abstrato se transforma em concreto, cristalizando as ideias e tornando-as objetivas. Moscovici (2003 p.72) ressalta que a objetivação consiste em “transformar algo abstrato em algo concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] é descobrir a qualidade icônica de uma ideia [...] é reproduzir um conceito em uma imagem [...]”. Já a ancoragem discute o processo pelo qual a ideia é transmitida para o contexto do familiar, que a inclui na categoria de “imagem comum”. Desse modo, a ancoragem é um processo de familiarização do novo, transformando-o em um conhecimento hábil a influenciar outros sujeitos, revelando-se como uma verdade para certo grupo. Como destaca Moscovici:

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. (2003, p. 62)

Nessa perceptiva, a ancoragem caracteriza-se como um elemento fundamental no campo das representações sociais, pois se consiste como um processo que envolve um juízo de valor, ou seja, aquilo que era desconhecido passa a integrar aquilo que se conhece e, é a ele adicionado, acrescido, possibilitando a sua classificação e categorização gerando uma cadeia de significações.

Assim, para atender os objetivos proposto, esse estudo se desenvolveu em duas etapas: Levantamento documental e entrevistas. Na análise documental realizou-se o levantamento estatísticos da oferta de EJA nas secretarias Municipais e Estaduais de Educação da região dos caetés, a fim de diagnosticar o perfil dos professores da Educação de Jovens e Adultos, como também analisar o contexto de circulação das representações sociais a partir do levantamento do número de matrículas, turmas, além do número de alunos com deficiência matriculados nessa modalidade de ensino.

Já na segunda etapa adotou-se pela entrevista semi-estruturada com perguntas fechadas e abertas como instrumento de coleta de dados. O questionário consistiu, basicamente, em duas partes: a primeira contendo perguntas fechadas, denominada características gerais da amostra. Nesta primeira parte foram levantadas as variáveis independentes da amostra, tais como: idade, sexo, tempo de serviço (como docente e como docente na EJA) e escolarização. A segunda parte do questionário continha perguntas abertas, por meio das quais se buscou levantar os construtos representacionais das professoras sobre a Inclusão da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Todas as participantes da pesquisa são professoras de 1ª a 4ª etapa da EJA, graduadas em pedagogia.

A escolha das professoras decorreu dos seguintes critérios: a) ser professora do município com maior número de alunos com deficiência matriculados na EJA na região dos caetés; b) ser professor/a de EJA com alunos com deficiência, matriculados em sua turma.

Atendendo a estes critérios, o campo amostral da pesquisa, foi constituído por professoras da rede de ensino Municipal de Bragança, mas especificamente com cinco professoras que são identificadas como P1, P2 e assim continuamente.

A análise foi organizada a partir dos discursos produzidos pelas cinco professoras e considerando as dimensões de Jodelet (2001), apresentando tanto as redes de

sentidos entrelaçados em um capo representacional, quanto evidenciando a ideia central, desses discursos como objetivação e os argumentos justificadores dessas ideias como a ancoragens (NEVES, 2014).

Desse modo, apresentaremos as dimensões de análise da pesquisa, em um processo de materializar do ponto de vista teórico metodológico e do campo representacional, destacando os seus elementos constitutivos: sujeitos, contextos e sentidos a partir da análise do discurso influenciado por Lefreve Lefreve (2012).

Dessa maneira, o presente estudo se estrutura em três dimensões de análise, sendo elas: a primeira dimensão de análise dos sujeitos constituídos pelos professores da EJA. Em seguida a segunda dimensão evidencia-se o contexto de circulação das Representações Sociais e por fim, a terceira, na qual se destaca os sentidos sobre os saberes e fazeres necessários para a inclusão escolar na EJA.

3 DIMENSÕES DE ANALISE

3.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: OS SUJEITOS PROFESSORES DA EJA

Ao tratarmos da especificidade do docente na Educação de Jovens e Adultos, o debate direciona-se para a visão de que para atuar e atender o processo educativo desse público faz necessária uma formação específica para os professores atuarem nesta modalidade de ensino (CNE/CEB 3/2010 ART.10), para contrapor-se às práticas históricas de que qualquer pessoa poderia ser professor/a de jovens e adultos. Nesse sentido, Machado (2008) esclarece que a ausência de uma formação adequada (tanto inicial quanto continuada) contribui para a perpetuação do local marginal ocupado pela EJA no sistema educacional, pois sem esta, é mais difícil ainda, para os professores construir respostas e estratégias para os diferentes dilemas vivenciados na prática educativa e construir as identidades para si.

Portanto, para cada nível da educação é necessário um profissional que atenda as demandas específicas da faixa etária em questão. Podemos dizer, então, que para atuar na EJA a formação do professor deve ir além das exigências formativas e incluir a complexidade desta modalidade de ensino como analisadas por Soares (2008) e Machado (2008).

Diante do exposto, os educadores da EJA enfrentam também inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente a exemplo: da evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, entre outras situações. Entretanto embora todas essas circunstâncias, os educadores da EJA buscando no seu dia a dia caminhos alternativos que favoreçam o processo de ensino.

Ser professor da EJA não é simplesmente estar em uma sala de aula, mas compreender suas particularidades, não como inferior ou superior às demais modalidades, ou adaptação, mas como uma forma própria de ensino, que exige um jeito diferente também de ser professor.

O grande desafio de ser professor na Educação de Jovens e Adultos consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática, se capacitando para atender as demandas da realidade na qual educador e educando estão inseridos. É necessário que o professor não se restrinja apenas a sala de aula, mas perceba que ele é parte integrante e responsável da escola e, porque não, da própria sociedade. Fica evidente a necessidade de pesquisas no quesito motivação dos professores, precisamos saber como as experiências pessoais dentro da escola interferem na qualidade do trabalho desenvolvimento.

A formação docente esta diretamente ligada a sua experiência e ao seu saber, onde suas ações e práticas podem contribuir e influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, a relação professor aluno precisa ser baseada no diálogo, na interação, na troca de experiência e comprometimento com o desenvolvimento do educando, possibilitando a formação de um cidadão crítico e atuante.

Arroyo (2006) problematiza a própria EJA e a formação desses educadores:

Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a educação do educador e da educadora da EJA num marco definido. (p.18).

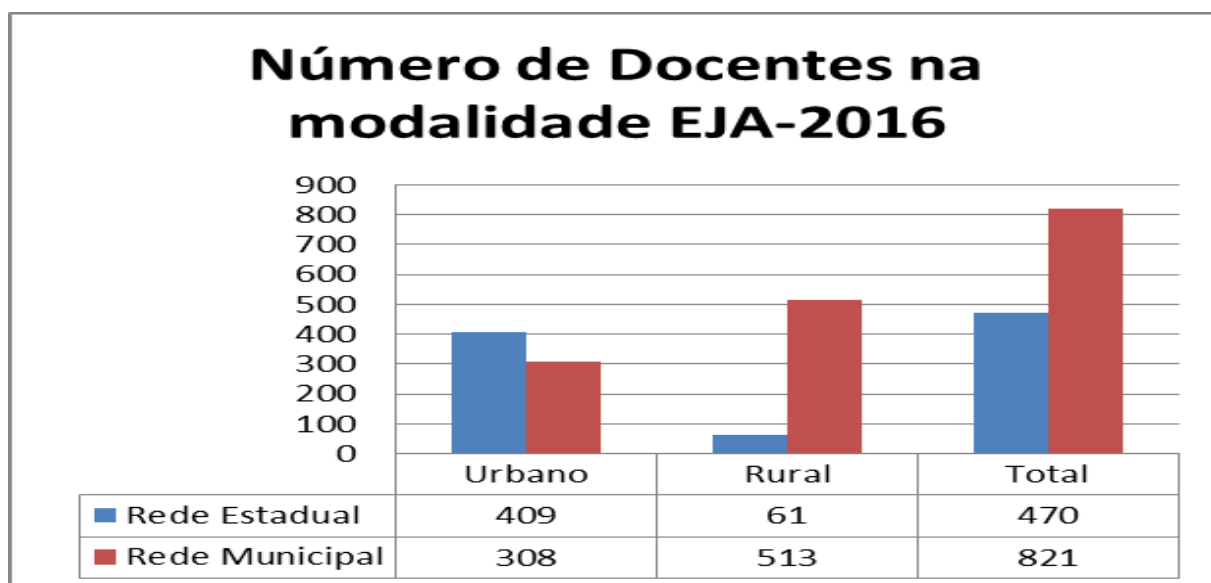
Tais proposições permitem destacar que para Arroyo (2006), o perfil do educador da EJA ainda se encontra em construção e este deve ser construído através de sua formação, trazem então, como referência, elementos que permitem que os docentes da EJA sejam capazes de desenvolver metodologias apropriadas e de produzir novos significados aos currículos e às práticas de ensino (ARROYO, 2011)

Mediante essa discussão, identificar o perfil dos professores da EJA, no que se refere à formação acadêmica, assim como, seu tempo de trabalho, destacando a atuação na EJA, nos permite trazer para nossa análise elementos para compreendermos o movimento de

construção, ou não, das condições necessárias para identificação com a modalidade de ensino e, por conseguinte com a inclusão.

No caso da região dos caetés existem 1.291 professores atuando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (INEP 2016), sendo 89% na rede Municipal e 11% da rede Estadual como apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 1 — Número de docentes na região dos caetés.



Fonte: MEC/INEP

Sendo que na rede estadual de ensino 377 Professores são efetivos e 92 contratos temporários, já na rede municipal são 490 professores efetivos e 331 são contratos temporários (INEP, 2016). O censo escolar do Inep (2016 e 2018) revela algumas questões importantes sobre a formação dos educadores da EJA.

Tabela 1 — Percentual de docentes com nível superior na educação de jovens e adultos no Brasil.

Percentual de docentes com nível superior na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.	
2016	86,3%
2018	90,9%

Fonte: INEP (2016 – 2018)

Como analisado nos dados apresentados, o percentual dos educadores atuantes nessa modalidade de ensino com formação superior tem crescido, alcançando inclusive um número expressivo de 90,9%, no entanto, não significa que esses professores possuem formação específica como acrescenta Bezerra; Conceição; Conde; Pilletti (2019):

Ainda é pouco o interesse em ofertar cursos de graduação especificamente para a EJA. Contudo as instituições não podem deixar de considerar em seus cursos a realidade da Educação de Jovens e Adultos. (pag,167)

Em relação ao território amazônico em especial a região dos caetés os desafios encontrados na EJA são marcados pela territorialidade que tornam essa região uma das maiores em diversidades étnicas e culturais do mundo, e o distanciamento entre a concepção de EJA e as políticas e programas implementadas pelas esferas de governo. Nesse sentido a ausência de formação voltada para a especificidade da EJA, passa a ser mais importante, pois a partir dessas, os educadores poderão vivenciar experiências voltadas para a afirmação da diversidade e garantia de direitos humanos e sociais.

Em relação à amostra das professoras entrevistadas todas são efetivas e possuem formação inicial em licenciatura plena em pedagogia, mas em relação à especialização (2) possui especialização em Educação Inclusiva, uma (1) em Gestão escolar, uma (1) em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e uma (1) em EJA para a juventude, entretanto, nenhum deles possui a formação específica para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, pode-se dizer que a identificação dos professores da EJA na região dos caetés, principalmente a respeito da formação específica para atuar nessa modalidade ainda é uma realidade distante, principalmente pelo fato de que a docência na EJA não ser o único *lócus* de trabalho. É interessante destacar que na região estudada o processo de identificação docente ocorre pelo tempo de experiência com a modalidade de ensino, visto que, todas as entrevistadas atuam na EJA há mais de 8 anos (Quadro 1), fato que leva o professor a produzir sua identidade docente na educação de jovens e adultos a partir da vivência na referida modalidade.

Quadro 1 — Tempo de trabalho na EJA.

Tempo de Trabalho na EJA	
8 anos a 10 anos	3 Professoras
12 anos	2 Professoras
15 anos	1 Professora

Fonte: Entrevista com as professoras (2018-2019)

Em síntese, o perfil dos professores que atuam na região dos caetés na modalidade EJA é constituído a partir do tempo de trabalho, ou seja, ao exercer a sua docência na média de 8 a 15 anos, logo as docentes constroem uma identificação com esta modalidade de ensino por meio da experiência e do tempo de atuação com esta modalidade. Uma identificação, muitas vezes marcada por práticas homogeneizadoras do fazer docente, reflexo da sua própria condição de trabalho.

Essa identificação docente em relação à inclusão também foi identificada com o tempo, uma vez que as docentes não foram preparadas em suas formações para atender esse público, que de acordo com as mesmas ainda é algo novo principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Como mostra a quadro a seguir:

Quadro 2 — Experiência com alunos deficientes na EJA.

Experiência com alunos deficientes na EJA	
P1	5 anos
P2	2 anos
P3	3 anos
P4	4 anos
P5	3 anos

Fonte: Entrevista com as professoras (2018-2019)

Tendo em vista a análise do tempo de experiências das docentes entrevistadas possui uma média de 2 a 5 anos, logo afirmando que o processo de inclusão de deficientes na modalidade EJA ainda está em construção mediante que essa deve assimilar internalizar e gerenciar a diversidade dos alunos inseridos nesse contexto buscando o acesso, e permitindo-lhe a permanência no espaço escolar e a qualidade do ensino frente às diferentes realidades de mundo, da pessoa e do deficiente.

3.2 SEGUNDA DIMENSÃO: CONTEXTO E CIRCULAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES

Esta dimensão tem como objetivo, analisar o contexto no qual as representações sociais sobre inclusão escolar são constituídas, pois discutir sobre direito à educação e qualidade do ensino é muito alusivo na medida em que detectamos a existência de muitos grupos que foram e são excluídos frequentemente da escola. Um dos indicadores desse processo de exclusão na própria modalidade da Educação de Jovens e Adultos é a queda significativa no número de matrículas nos últimos anos.

Essa realidade pode ser observada na tabela a seguir, que demonstra o número de matrículas na EJA, no período compreendido entre 2010 a 2016, diminuiu significativamente, de um total 4.234.956 em 2010, para 3.385.415 em 2015.

Tabela 2 — Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos/EJA por Etapas de Ensino no Brasil 2010/2015

ANO	1.ª A 4.ª SÉRIES (1.º E 2.º) ETAPA/EJA	5.ª A 8.ª SÉRIES (3.º E 4.º) ETAPA/EJA	ENSINO MÉDIO/EJA
2010	923.197	1.922.907	1.388.852
2011	935.084	1.722.697	1.322.422
2012	870.181	1.618.587	1.309.871
2013	830.960	1.616.832	1.324.878
2014	763.908	1.520.214	1.308.786
2015	762.587	1.352.630	1.270.198

Fonte: MEC/INEP/DEE (2010-2015)

Os dados comprovam o processo de exclusão, como também o descaso do serviço público na educação de jovens e adultos, além da negação dos direitos, em relação aos sujeitos da EJA. Resultando em um processo que ofende à dignidade dos sujeitos jovens e adultos e a própria LDB³, ao negar a oferta de uma educação pública e gratuita, capaz de garantir a permanência dos sujeitos jovens e adultos na escola.

No caso do Estado do Pará, a agenda de reordenamento das escolas, movimento que teve início no estado de São Paulo e que busca a redução de custos, ou seja, as escolas com baixa capacidade de matrículas são fechadas, e as turmas são reorganizadas em outros espaços conforme a demanda local, logo esse movimento ganha força, com a diminuição do número de matrículas na EJA, e conseqüentemente com o fechamento de turmas de EJA, conforme apresentado a seguir.

³ Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Tabela 3 — Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos/EJA por Etapas de Ensino no Pará 2010/2016.

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL (EJA)	ENSINO MÉDIO (EJA)	TOTAL
2010	213.324	50.838	264.838
2011	199.823	51.557	251.380
2012	195.659	51.459	247.118
2013	189.465	50.298	239.380
2014	172.117	50.483	222.347
2015	154.156	58.191	212.347
2016	142.122	44.164	186.286

Fonte: MEC/INEP/DEE

O fechamento de turmas, e conseqüentemente a redução do número de matrículas, caracterizam-se como uma das grandes questões a ser tratada na articulação das esferas públicas, visto que essa problemática afeta todos os Estados Brasileiro. Podemos constatar que as tentativas históricas de superar a falta de oferta de escola para os trabalhadores foi marcada pelo ideário de compensação, para Arroyo (1989) são políticas que considerem as visão de educação construídas pelas próprias lutas populares:

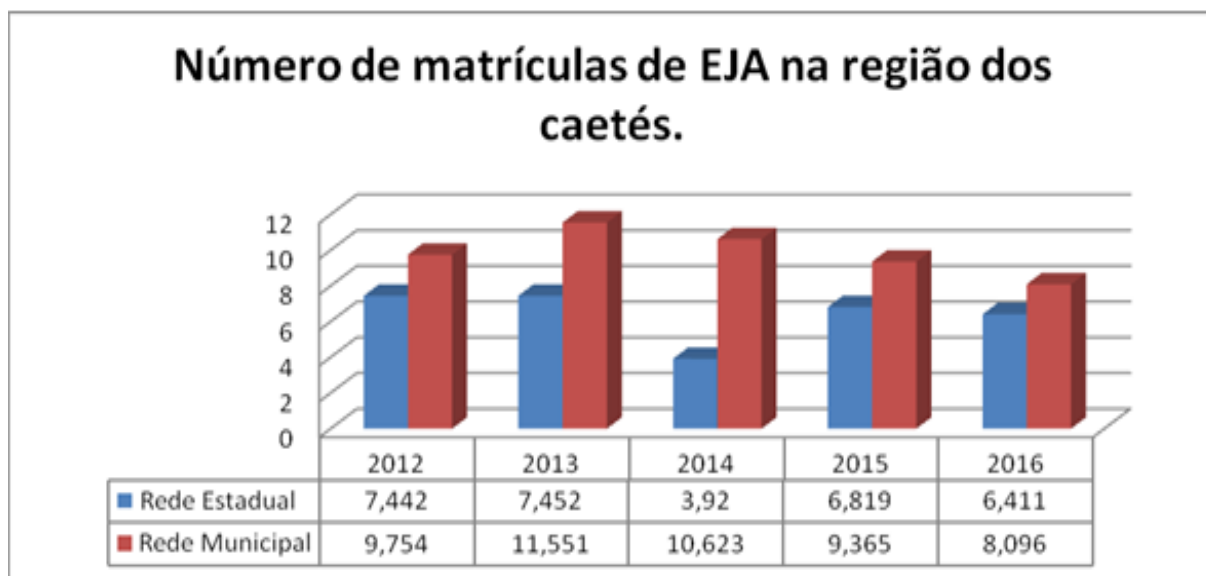
[...] a questão de uma escola que atenda aos filhos das camadas populares não se restringe, mesmo que não a prescinda, a uma discussão sobre quais conteúdos ensinar nem mesmo a qual didática ou intenção pedagógica que a escola deverá adotar na sua educação.

[...] a questão não é qual a melhor escola para o povo, mas sim como reconhecer as dimensões educativas que se encontram na organização popular em torno de suas lutas, inclusive pelo direito à educação, de suas manifestações sociais e de sua cultura (1989 p.3).

Nessa direção as políticas de escolarização dos trabalhadores e de seus filhos se configuram na contramão de teorias pedagógica que partem dos processos sociais em que se constituem os homens e das mulheres, processo esse rico em conflitos e de lutas sociais nos quais os sujeitos se identificam como produtores de cultura no cotidiano das organizações políticas, na produção econômica, no trabalho e no conjunto de suas próprias experiências sócias.

No caso da região dos caetés composta pelos Municípios de Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Cachoeira do Piriá, Capanema, Nova Timboteua, Peixe Boi, Primavera, Quatipuru, Salinas, Santa Luzia, Santarém Novo, São João de Pirabas, Tracuateua e Viseu, os dados estatísticos revelam a redução na oferta é constatada tanto na rede estadual como na rede municipal como pode ser averiguado no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 — Número de matrículas da modalidade EJA na região dos caetés.



Fonte: MEC/INEP

Ao observar os dados registrados a cima, constatou-se a diminuição no número de matrículas entre os anos de 2012 á 2016, revelando um fluxo instável de oferta que apontam um declínio no último ano.

Comparando com os dados gerais da região dos caetés com os dados cedidos pela secretaria municipal de educação (SEMED) de Bragança- PA, demonstram que essa diminuição das matrículas ocorreu também no referido município, conforme observa-se na tabela 3.

Tabela 4 — Número de matrículas e Escolas na Educação de Jovens e Adultos no Município de Bragança-PA.

ANO	Número de matrículas na EJA no Ensino Fundamental.	Número de escolas na EJA
2007	1152	30
2008	703	22
2009	1680	25
2010	1467	28
2011	1449	25
2012	1983	23
2013	1972	23
2014	1649	24
2015	1878	30
2016	1793	38
2017	1634	34

Fonte: SEMED/BRAGANÇA-PA

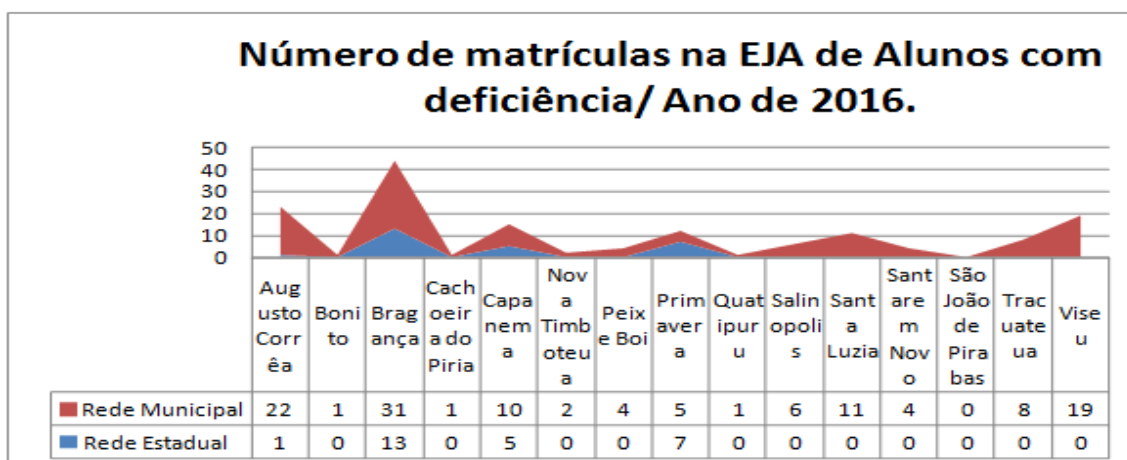
Dessa maneira, podemos perceber que o processo de exclusão de jovens e adultos trabalhadores para o acesso e permanência à escola pública está se intensificando cada vez mais, uma vez que seus direitos a matrícula são negados pela falta de oferta justificados em discursos preconceituosos que destacam a culpabilidade dos próprios sujeitos, como: eles não têm interesse, tem dificuldade de aprender e entre esses grupos encontram-se os jovens e adultos com deficiências.

Mas, ao decorrer dos anos, no aspecto legal, a sociedade brasileira tem implementado leis que visam garantir o direito a educação. São legislações que se voltam para garantia dos direitos: dos trabalhadores e filhos de trabalhadores que não tiveram acesso a escola pública (FREIRE,1987) como também legislações que promovem a acessibilidade das pessoas com deficiência.

Os dados do censo escolar nacional de 2013 registrou-se uma evolução nas matrículas de alunos com deficiência, tendo 118.047 (13%) de matrículas na educação de jovens e adultos. Apesar da expansão no número de matrículas desses sujeitos, sabe-se que a quantidade ainda é muito pequena em relação ao número total de pessoas que foram excluídas anteriormente do processo de ensino. Agravando a mais a situação muitos desses alunos matriculados em escolas regulares sofrem com a falta de recursos e políticas capazes de atender suas necessidades e assim poder garantir uma educação de qualidade como assegurado constitucionalmente.

Nesse sentido, em relação à região dos caetés o número de matrículas de Jovens e Adultos com deficiência evoluiu de acordo com o gráfico 4.

Gráfico 3 — Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA/Ano de 2016.



Fonte: MEC/INEP

Ao observar os dados registrados acima constatou-se que o maior número de matrículas de pessoas com deficiência encontra-se na rede municipal de educação, sendo essa a realidade de 14 dos municípios pesquisados. Evidencia-se, também, que o número de alunos com deficiência nas turmas de EJA é muito baixo, inferindo-se que os mesmos estão privados do direito de conviver com os seus pares. Além disso, é relevante destacar que a matrícula em um nível de ensino distante do considerado adequado para a faixa etária pode gerar uma inadequação de conteúdos, matérias pedagógicos, abordagem destinados a jovens e adultos com deficiência, podendo assim ressaltar na infantilização desses sujeitos.

Com isso, a presença de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos tem levado a inúmeros questionamentos sobre esse processo de inclusão, juntamente com os demais alunos desta modalidade de ensino. Trata-se de questionamentos baseados na ideia de que a inclusão na perspectiva de um ensino de qualidade demanda da escola novos posicionamentos (GOFFREDO 1999) Compreende-se que não basta apenas colocar o aluno na sala de aula da EJA é necessário oferecer a ele atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento e a garantia de seu acesso e sua participação na aprendizagem.

Essa oscilação ocorreu também no número de matrículas de pessoas com deficiência na EJA do referido município, como pode ser averiguado na tabela 4:

Tabela 5 — Número de alunos com deficiência no município de Bragança-PA.

ANO	NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
2010	10
2011	22
2012	25
2013	32
2014	30
2015	38
2016	31

Fonte: SEMED/BRAGANÇA-PA

A partir desses dados é possível verificar que na educação de jovens e adultos houve crescimento no numero de matricula de pessoas com eficiência entre os anos 2010 a 2016, sendo que em 2010, 10 matrículas de alunos com deficiência do total de 1.467 matriculados na EJA, o que indica um saldo positivo uma vez que em 2016 esse número chegou a 31 matrículas de alunos com deficiência.

Nesse sentido, o ingresso dos alunos com deficiência na educação de jovens e adultos, nos coloca diante de uma modalidade em transformação, sinalizando que os

processos excludentes que ao longo da história foram se constituindo, hoje apontam para mudanças.

Portanto, é necessário que os educadores da EJA acompanhem as constantes mudanças sociais ocorridas no âmbito educacional brasileiro, buscando assim estar sempre passando pelo processo de reorganização das metodologias do ensino aprendizagem. É importante ressaltar que não é fácil educar um público que já tem uma experiência de vida com concepções e conceitos formados. Além disso, mediante a nova reconfiguração do público da EJA, em que muitas das turmas possuem alunos com deficiência, muitos dos professores têm enfrentado dificuldades para fazer a mediação no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a importância de uma política pública para que esses educadores possam ser bem assistidos, recebendo o apoio e formação necessária para auxiliar na sua prática docente.

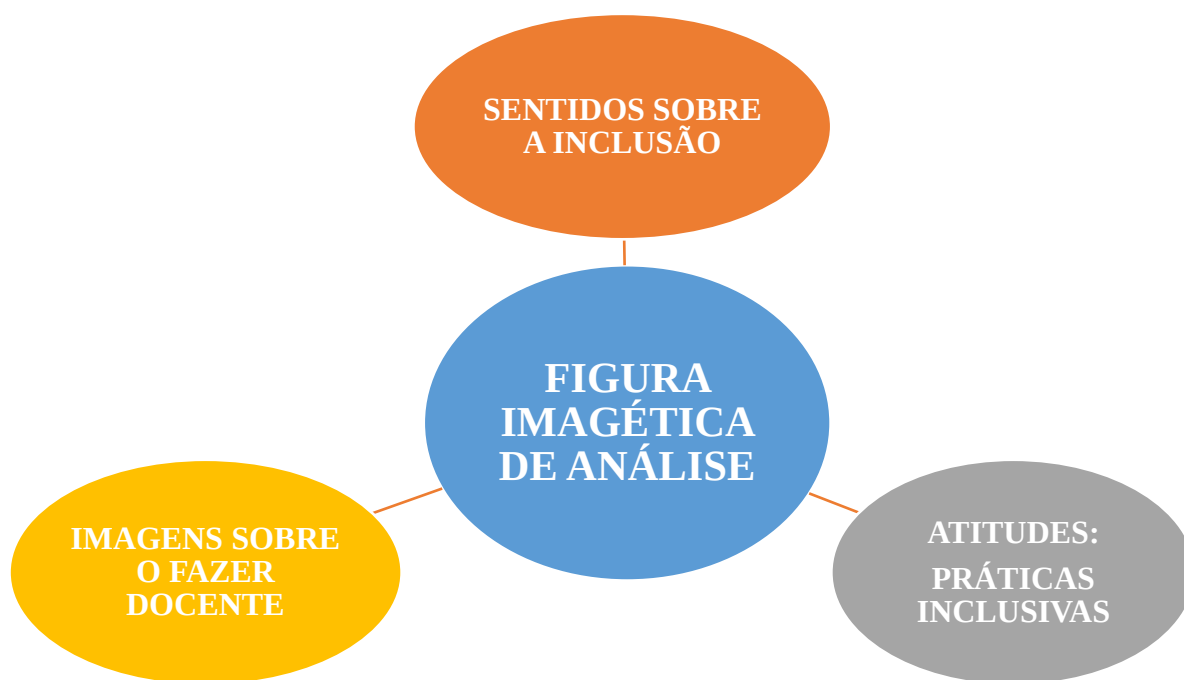
3.3 TERCEIRA DIMENSÃO: SENTIDOS SOBRE OS SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NA EJA

Esta dimensão tem como objetivo materializar a rede de sentidos socialmente construída por nossos entrevistados. Trata-se do exercício de trazer à tona as imagens que entrelaçam um sistema que permite interpretar o que pensam os professores da EJA sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências, ou seja, são análises que apresentam os sentidos e significados que ajudam a materializar as circunstâncias e o pensamento dos sujeitos entrevistados sobre a inclusão da pessoa com deficiência nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Parte-se do princípio que uma representação social não é uma mera cópia da realidade, como defende Moscovici (1988), configura-se como uma rede de conceitos e imagens que interagem entre si, cujos conteúdos evoluem continuamente e possuem como função orientar prática e condutas. Assim, visando analisar os sentidos construídos pelos professores sobre saberes e fazeres necessários para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos organizou-se uma estrutura de análise, a partir das seguintes questões: a) Quais os sentidos construídos pelas professoras sobre a inclusão na EJA? b) Quais imagens são construídas sobre o fazer docente para inclusão da pessoa com deficiência na EJA? c) Que práticas são construídas a partir desses sentidos de inclusão e das imagens construídas sobre o fazer docente em turmas de EJA com alunos com deficiência matriculados? As respostas a estes questionamentos foram organizadas por meio de figuras

imagéticas visando destaca os elementos constituidores das representações: objetivações (ideias centrais) e as ancoragens (argumentos que justificam) a partir da análise de discurso de Lefevre F, Lefevre (2012) .

Figura 2 — Figura imagética de análise dos sentidos sobre os saberes e fazeres necessários para a inclusão escolar na EJA



Fonte: Elaborado pela autora-2019.

3.3.1 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE A INCLUSÃO

O paradigma da inclusão surgiu a partir das conferências realizadas pela UNESCO na área da educação especial, em que se defendia a ideia de todas as pessoas te um ambiente escolar que lhes proporcionasse a participação plena na sociedade. Assim o princípio da escola inclusiva, tornou-se abrangente dando espaço a igualdade de oportunidades a todas as crianças, jovens e adultas com deficiência para exercerem sua cidadania.

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional -e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a

contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (UNESCO, 1994, p. 8).

Nos discursos das professoras entrevistadas, a ideia de inclusão é justificada a partir de atitudes como **permitir o acesso, promover o acolhimento no ambiente e nas relações e, possibilitar sua participação nas atividades:**

P3(...) Inclusão é abrir as portas para receber todos os alunos, seja negro, branco, cadeirante, DI, entre outros, fazendo com que ele se sinta bem no meio dos demais e no ambiente escolar e tenha o direcionamento para participar do processo de ensino aprendizagem, do seu jeito e no seu tempo.

Esses argumentos atribuem à inclusão o sentido de criar nas pessoas o sentimento de bem-estar no contexto escolar, de oportunizar sua participação nas atividades realizadas tanto na sala de aula, como na escola como um todo visando a aprendizagem, ancoram uma Ideia Central da Inclusão como Garantia de direito a pessoa com deficiência:

“Incluir é garantir a todas as pessoas a oportunidade de ir e vir onde quer que seja, independentemente de qualquer situação”(P1)

“O aluno com deficiência tem o direito de estar onde for o melhor para ele e aprender o que ele quiser”(P2)

Assim, no campo imagético analítico sobre a inclusão, palavras como **Acesso, participação, acolhimento** se configuram como argumentos que ancoram o conceito de inclusão ao sentido de **garantia de direito (ideia central/objetivação)**, mas especificamente ao **direito de aprender**. Como mostra a figura a seguir:

Figura 3 — Quadro imagético sobre a inclusão na EJA.



Fonte: Elaborado pela autora-2019

Nesta perspectiva, pode-se inferir que as professoras representam a inclusão da pessoa com deficiência, como garantia de direitos, um paradigma que visa romper com a lógica da exclusão.

Trata-se de uma representação que sofre as influências das mudanças históricas e culturalmente construídas a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), da Conferência Mundial de Jomtien (1990) na Tailândia, da Declaração de Salamanca (1994), que legitimam a concepção de inclusão dos alunos com deficiência em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, garantindo a esses sujeitos, direitos a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidade e potencialidades.

Ressalta-se que no Brasil, esse discurso sobre a inclusão como direito, encontra suas bases na Constituição Brasileira (1988), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL,1988).

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (LDBEN,1996)

Esse sentido do deficiente como sujeito de direito à educação, compreende um lógica representacional, na qual as professoras entrevistadas também legitimam a ideia do deficiente como sujeito de direitos, entre os quais, destacam o direito à educação. Uma perspectiva conceitual, que articula o direito à educação a luta pelos demais direitos, como declarado na “Plataforma do Fórum Mundial de Educação”.

[...] lutar pela universalização do direito à educação pública com todas e todos os habitantes do planeta, como direito social e humano de aprender, indissociável de outros direitos, e como dever do Estado, vinculando a luta pela educação à agenda de lutas de todos os movimentos e organismos envolvidos na construção do processo do FME e do FSM (FME, 2007).

Entretanto, quando se trata da articulação do direito da pessoa jovem e adulto com deficiência à educação, embora os discursos das professoras entrevistadas, representem a inclusão como direito de aprender, destacando a garantia do acesso e da participação, quanto articuladas a realidade Educação de Jovens e Adultos (enquanto modalidade) esses mesmos discursos ressaltam as contradições estruturantes de nossa sociedade, ou seja, nas realidades das escolas de EJA a inclusão de Jovens e Adultos com deficiência não se materializa, conforme relata a professora 1:

P1(...) A inclusão na EJA garante escolarização aos educandos que não tiveram formação escolar na idade certa, mas muitos dos alunos deficientes matriculados na EJA ainda não estão sendo efetivamente incluído.

Para as professoras entrevistadas o acesso e a permanência ocorrem de forma desarticulada, e não oportunizam a inclusão da pessoa com deficiência nessa modalidade de ensino. Em seus discursos, manifestam críticas as tentativas de inclusão que se resumem em apenas em matricular e colocar o aluno na sala de aula, sem propiciar a esses sujeitos, caminhos para que possam se desenvolver no processo de aprendizagem:

P2(...) Acredito que os PCD's devem estar na escola junto com os demais indivíduos. Inclusão é receber o aluno com deficiência e proporcionar sua permanência na escola além de garantir sua aprendizagem a partir de metodologias que busquem o melhor desenvolvimento desses alunos.

Ressalta-se que o sentido de inclusão construído pelas professoras, ao avaliarem de forma negativa as tentativas de inclusão na EJA, reafirmam ideia da garantia de direito que envolve, mais do que a matrícula e permanência da pessoa com deficiência na escola. São discursos que defendem a ideia da necessidade de modificações na estrutura pedagógica das escolas e na maneira de se pensar um novo currículo para garantir uma melhor formação para todos os alunos, inclusive o da pessoa com deficiência. São discursos que trazem as marcas de que incluir é romper as barreiras, atitudinais, pedagógicas e estruturais (MENDONÇA, 2013):

Preparar arquitetonicamente não basta, é urgente conscientizar professores que toda escola regular deve ser inclusiva e para tanto, eles devem estar preparados para tal, eliminando o máximo as barreiras atitudinais, que prejudicam o bom relacionamento com o aluno, adaptar sempre o currículo, começando com a extinção das barreiras comunicacionais, porque a partir delas a comunicação entre professores e alunos se tornará mais eficaz. (MENDONÇA, 2013, pag.11.)

Dito de outra forma, são discursos que têm na ruptura a possibilidade de reinventar práticas emancipatórias (FREIRE, 1982, 1987), que ampliam a ideia de Educação de Jovens e Adultos deve ser construída a partir de seus sujeitos. Nesta direção, questões se tornam centrais: a) a sociedade de forma geral ainda não consegue pensar práticas para inclusão de jovens e adultos com deficiência nos sistemas de ensino da educação básica, incluído aqui o atendimento educacional especializado AEE; b) a modalidade da EJA precisa olhar esse novo sujeito da EJA “jovem e adulto” com deficiência de maneira diferenciada, ou seja, olhar a pessoa com deficiência por meio de práticas que respeitem as suas diferenças e limitações, valorizando-o como pessoa e reconhecendo-o como sujeito de aprendizagem, conforme falas abaixo:

P3(...) Todos independente das características, devem ter a oportunidade de convivência e aprendizagem sem distinção, onde haja valorização do ser humano sem preconceito.

P4(...) É fazer com que todos possam ter acesso a exemplo da educação todos devem ter acesso a aprendizagem independentemente das dificuldades e cabe a nos como escolar proporcionar a esses alunos acredito que na

verdade proporcionar a todos meios para o melhor desenvolvimento tanto acadêmico como social.

P5(...) A inclusão de alunos deficientes está ainda nos primeiros passos, acredito que por isso ainda se tenha muitas dificuldades, na educação de jovens e adultos essas dificuldades ainda são bem maiores pois os jovens em adultos já chegam na sala de aula com concepções estabelecidas, diferenciando assim das demais modalidades.

Assim, embora as professoras reconheçam a inclusão da pessoa com deficiência como garantia do **direito de aprender**, e reconheçam como afirmam os teóricos da EJA, a modalidade como um direito social e humano:

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. (GADOTTI, 2013, pag19)

[...] seus discursos revelam que a articulação entre esses dois campos, ou seja, a EJA e Educação Especial têm se configurando com uma nova realidade que ainda precisa se construída pelos sujeitos. Uma realidade que tem apontado à necessidade dos sujeitos da EJA (ESCOLA, PROFESSORES, COORDENADORES) a redimensionarem a própria modalidade encontrar um novo paradigma educacional que atenda as necessidades, reconheça e respeite as especificidades dos jovens e adultos que acessam a modalidade em busca de garantir seus direitos.

3.3.2 AS IMAGENS SOBRE DO FAZER DOCENTE NA INCLUSÃO NA EJA

Analisar o fazer docente a partir da realidade de que jovens e adultos estão acessando essa modalidade de ensino para garantir seu direito a educação configura-se nos discursos das professoras entrevistadas como um desafio. Discursos ancorados em argumentos que revelam sentidos tanto na **dificuldade diante do novo** quanto na necessidade de **reconfiguração o saber da docência**. Como podemos observar na imagem figurativa abaixo:

Figura 4 — Quadro imagético dos desafios da inclusão na EJA.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A análise da figura imagética apresenta simbolicamente à rede de sentidos que constitui os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na EJA, demonstram as dificuldades diante do novo aluno “com deficiência” que envolve o saber ser empático, sentimento de **despreparo**, aliado a uma imagem de que a pessoa com deficiência requer um atendimento mais personalizado do professor, gerando o sentimento de falta de tempo:

P1(...) tive muitas dificuldades diante do novo, que foi a inclusão de alunos deficientes nas salas regulares.

*P2(...) Um dos desafios em ter um aluno com deficiência é a **nossa empatia**, nos colocar no lugar do outro e perceber o quão é importante adentrar no seu mundo e lhe ajudar a se desenvolver intelectual e socialmente. Outro desafio é que muitas vezes não temos **tempo** de estar tão próximo a esse aluno, pois precisamos dar atenção a todos da turma.*

*P3(...) O principal desafio é que você **nunca se sente preparada** para receber esse aluno, em muitas situações você não sabe nem como agir e principalmente quando você observa que aquele aluno não avança, mesmo que você use de todos os recursos.*

Para as professoras, colocar-se no lugar do outro é reconhecer que o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência requer do fazer docente outros saberes. Ensiná-los, compreende muito mais do que repassar conteúdos, implica nas formas pelas quais pode ajudá-los a ultrapassar as barreiras construídas por uma sociedade que ainda não se encontra preparada para a pessoa com deficiência. Requer a mudança de paradigma, que nos sentidos

impressos nos discursos das entrevistadas, nunca se sente preparada. Uma realidade que tem sido apontada por autores como Baú que descrevem:

A formação do professor para atuar na inclusão de NEE deve ser preocupação e compromisso das instituições de ensino superior (IES), e as mudanças pelas quais as universidades têm passado inserem nos cursos de graduação alterações importantes que estabelece novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. (2014 p,53.)

Assim, o debate a formação docente para a educação inclusiva, desponta como uma realidade projetada por visões diferentes e complexas sobre o que se deve considerar como saberes necessários à formação de professores visando à inclusão de alunos com deficiência. Ressalta-se, entretanto, que no caso desse estudo, trata-se de duas áreas de atuação, ou seja, a EJA e a Ed. Especial, modalidades que historicamente sofrem por ausências de políticas públicas, conforme descreve a professora:

P1(...) Tenho 12 anos de docência, mas na EJA estou a 4 anos, durante esse período lembro apenas de uma formação voltada para a EJA.

De acordo com o discurso, lidar com as diferenças de cada um dos alunos, inclusive do aluno com deficiência, significa um saber diferenciado, que envolve dedicação, sensibilidade e conhecimentos especiais, para assim garantir o ensino dos conhecimentos formais:

Quando temos um aluno especial na Educação de Jovens e Adultos, o cuidado precisa ser em dobro para que ele absorva os ensinamentos formais oferecidos pela escola (P2)

(...) a EJA é uma forma de educação especial, pois precisamos ter sensibilidade e conhecimento especial para levarmos o conhecimento formal a quem não o teve na idade certa.(P3)

Os sentidos sobre os desafios de incluir a pessoa com deficiência na EJA apontam para a procura de desenvolver o potencial e a autonomia por meio de processos formais de escolarização. Uma preocupação que envolve tanto os conhecimentos formais escolares quanto atendimento educacional especializado que garantam o seu direito de aprender, nos dizeres de Cortella,

(...) nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (2000, p. 125).

Os discursos das professoras revelam que trabalhar a inclusão na EJA é um desafio ainda maior do que a inclusão com crianças, pois não há apoio do sistema de ensino para que ocorra:

“A inclusão na EJA é bastante difícil, primeiro porque são alunos adultos, depois porque não temos apoio da secretaria de educação” (P5).

Autores Cozendey, Pessanha e Costa (2013) ao refletirem essa dificuldade apontam que para além das questões relacionadas as políticas dos sistemas para a garantia desse direito, ressaltam que a dificuldade da pessoa adulta chega ao sistema de ensino, apenas nesse período da vida, dificulta o processo de escolarização formal, pois essas pessoas trazem problemas fisiológicos, sociais e psicológicos para além da própria deficiência.

Nos discursos das professoras entrevistadas há o deslocamento que reconfigura o saber da docência no sentido de responder a esta nova realidade, ou seja, de uma pessoa jovem ou adulta com deficiência ser também sujeito da EJA. Para as professoras, é necessário o professor ter formação específica, para garantir o atendimento diferenciado:

P1(...) a maioria dos profissionais da educação ainda não estão preparados para trabalhar com esse público, digo isso por experiência, quando você tem apenas um aluno deficiente já é difícil, agora pensa quando na mesma turma se tem três, quatro alunos com deficiências diferentes o desafio e as dificuldades são ainda maiores.

P2(...) Contudo Infelizmente o que percebermos é que o corpo docente ainda tem pouca preparação para incluir efetivamente esses alunos, por essa razão, acredito que esteja havendo tanta evasão na EJA, principalmente quando se trata de alunos com deficiência.

P5(...) o professor não tem apoio e não recebe formação, a maioria busca a formação por conta própria.

Nesta perspectiva, há nos discursos das professoras a compreensão de que a formação inicial é insuficiente para atuar junto ao aluno com deficiência na sala de aula da educação de jovens e adultos. Trata-se de uma realidade complexa que envolve como destacam autores como: Gatti (2011); Glat e Fernandes (2005) e Scheibe (2010), a busca de novos conhecimentos, no sentido de desenvolver o sentimento de segurança e de confiança para receber as pessoas com deficiência em suas salas de aula.

3.3.3 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EJA.

Os sentidos da inclusão como **garantia de direito** e das imagens construídas a partir do desafio da fazer docente diante da **dificuldade diante do novo** e da **necessidade de**

reconfiguração de seu saber, tornam-se orientadora das atitudes das professoras entrevistadas para a construção de novas práticas que se constituam inclusiva.

Os discursos apresentam atitudes referentes à busca de **formação**, por meio de **cursos** e **pesquisas**, além de construção de práticas que envolvem o **diagnóstico** do que os alunos com deficiência são capazes de fazer e **aulas mais lúdicas e dinâmicas** que visam envolver os alunos com deficiência nas atividades de sala de aulas. Como podemos observar na figura abaixo:

Figura 5 — Quadro imagético das estratégias práticas para a inclusão do aluno com deficiente na EJA.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ao analisar a figura imagética da rede de sentidos que constitui as estratégias construídas pelas professoras entrevistada, para a inclusão da pessoa com deficiência na EJA, os discursos revelam a preocupação que as mobilizam na busca de formação para que possam construir saberes que as orientem no exercício da docência:

P2(...) Quando recebi um aluno surdo na sala regular da EJA, me senti como alguém incapaz por não saber como passar as informações a ele, mas não resisti e procurei aprender LIBRAS.

P3(...) Então quando encontrei dificuldade, procurei em livros a solução, até porque aqui na escola a sala de AEE não funciona no turno da noite.

Ressalta-se que este processo de busca se configura como uma trajetória individual, sem articulações com políticas, nas redes de ensino, nas quais se encontram vinculadas.

P5(...) o professor não tem apoio e não recebe formação, a maioria busca a formação por conta própria.

Nessa direção, ressalta-se que as limitações da formação que orientam a **busca de formação continuada** seja por meio de cursos de especialização, ou estudos individuais – autodidatas – por meio de pesquisas em fontes variadas, como livros e internet. Trata-se de uma busca mobilizada pelo sentido de garantir o direito a educação, pela imagem da necessidade de reconfigurar o fazer docente, ou seja, mobilizado pela curiosidade epistemológica de orienta-se em seu saber fazer, num processo mobilizado pela reflexão de sua própria prática. Como diz Freire:

[ensinar] exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. [...]. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

Nessa perspectiva, o desafio da inclusão do deficiente na EJA, dar um direcionamento ao saber da docência que apontam para ideia de que ser educador exige além da busca pela **compreensão do aluno** que é desconhecido, mas significa também, construir e compartilhar novos conhecimentos e realizar seu fazer docente para tonar a aula mais inclusiva.

Assim, as atitudes construídas e apresentadas nos discursos das professoras destacam que ao planejar suas atividades, tem como ponto de partida a necessidade de reconfigurar o seu fazer docente no sentido que sua prática possa envolver todos os alunos. Para tanto, seu planejamento parte do **diagnóstico** das dificuldades dos alunos com deficiência para a elaboração das atividades de toda a turma.

P4(...) Eu trabalho o mesmo assunto para todos da turma, no entanto, planejo a aula de acordo com as dificuldades de aprendizagem da aluna, sempre procuro em sites ou livros atividades para realizar uma aula mais dinâmica.

Para as professoras entrevistadas, o diagnóstico também permite o reconhecimento diante deste aluno e da própria turma das capacidades desses alunos:

P1(...) No entanto foi um grande aprendizado para mim, como ser humano e profissional, ao lidar com esse aluno percebi a importância de conhecer logo de imediato as capacidades e habilidades de cada aluno.

Nessa direção, os sentidos revelam que há um deslocamento da centralidade do processo, no qual os sujeitos (alunos) passam a orientar o fazer docente, seja na perspectiva de

suas dificuldades ou nas suas capacidades. Neste contexto os sentidos impressos nos discursos das professoras entrevistadas é que a deslocamento da centralidade de ensino voltada para o aluno, justifica-se em argumentos de que a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência requer a identificação (diagnostico) como ponto de partida para organização dos planos de aulas e valorização de suas conquistas.

P3(...) porem quando há conquistas por menos que seja é motivo de comemoração, pois nos sentimos útil na vida daquele aluno.

Nesta perspectiva o fazer docente, orientado pelos sujeitos (alunos da aprendizagem) tendo como referência o seu diagnóstico, o planejamento das atividades são realizados visando sobretudo sua participação e seu envolvimento com o restante da turma. Os discursos revelam que as docentes utilizam várias ferramentas para subsidiar sua prática, as mesmas, buscam recursos que possam dinamizar suas aulas, para que todos sejam incluídos e, por conseguinte possam ter sucesso no seu processo de aprendizagem.

Ressalta-se que na trama que tecem o campo representacional essa busca de incluir os alunos com deficiência na modalidade da EJA, apresentam o olhar sensível que as professoras possuem com os alunos com deficiência, como pessoas cuja deficiência lhe impõe barreiras, sua atitude se configura no exercício de desenvolver possibilidades de aprendizagem para seus alunos deficientes, que em seus discursos, se apresentam como **atividades dinâmicas** envolvendo: trabalhos manuais, músicas, relato de experiências, oficinais e poesias.

P5(...) na disciplina de arte, trabalho com manuais. Eles não são incapazes, conseguem decorar poesias, musicas gostam muito de cantar. Sempre trabalho com oficinas. Eu acredito que meus alunos se sentem iguais e respeitados aqui.

P4(...) gosto de trazer imagens ou trabalhar a oralidade através dos relatos de experiências, todos os alunos são envolvidos é muito bom trabalhar relatos, também busco fazer com que a aluna participe de todas as atividades da escola, ela ama dançar então também sempre trago musica é bom até para distrair a turma toda, muitos às vezes estão cansados do trabalho e com a música acabam relaxando.

Assim, na trama dos sentidos, as atividades dinâmicas trabalhadas são estratégias utilizadas pelas professoras para a inclusão de seus alunos deficientes na EJA, ou seja, são vistas como um instrumento que tem permitido fazer o processo de participação dessa pessoa com deficiência nas atividades das turmas.

Como ressalta Santos (1997), as **atividades lúdicas** são importantes no processo de facilitar a aprendizagem da educação formal, uma vez que tornam o processo mais prazeroso:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, colabora para boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p.12).

Assim, percebe-se nos discursos das entrevistadas a buscar por estratégias que garantam a inclusão dos alunos deficientes, as professoras procuram realizar adaptações necessárias para que os alunos deficientes possam realizar as mesmas atividades que os demais alunos da turma. Destaca-se ainda que o sucesso do aluno não depende somente dele, mas também do comprometimento dos educadores em rever suas práticas e metodologias para adequar a todos os alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse estudo, apresentamos o desafio de enveredar na temática da inclusão dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos a partir das representações sociais dos professores dessa modalidade, assim objetivando uma melhor compreensão dos resultados, esse estudo se configurou em três dimensões de análises: a primeira dimensão buscou compreender os sujeitos professores da EJA. Na segunda evidenciou o contexto de circulação das Representações Sociais e já a terceira dimensão, destacou os sentidos sobre os saberes e fazeres necessários para a inclusão escolar na EJA.

Ao analisarmos a primeira dimensão no que se refere ao perfil dos sujeitos das representações, os resultados apontam que a identificação dos professores da Educação de Jovens e Adultos na região dos caetés, principalmente a respeito da formação específica para atuar nessa modalidade ainda é uma realidade distante, devido a docência na EJA não ser o único *lócus* de trabalho. Desse modo, o perfil das professoras com a modalidade EJA é constituído a partir do tempo de trabalho, ou seja, ao exercer a sua docência nesta modalidade as professoras constroem uma identificação por meio da experiência e do tempo de atuação na mesma. Essa identificação docente em relação à inclusão também foi identificada com o tempo, uma vez que as docentes não foram preparadas em sua formação inicial para atender

esse público, que de acordo com as mesmas ainda é algo novo principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Na segunda dimensão ao analisar os contextos nos quais as representações sobre a inclusão de alunos com deficiência na EJA são construídas, os resultados apresentam que os jovens e adultos são excluídos frequentemente da escola. Um dos indicadores que confirmam esse processo é a queda significativa no número de matrículas da EJA no Brasil. Esses dados confirmam não só o processo de exclusão vivenciado na Educação de Jovens e Adultos, como também o descaso do serviço público nessa modalidade de ensino, além da negação dos direitos, em relação aos sujeitos da EJA. Em consonância ao cenário nacional o Estado do Pará, também apresenta a diminuição do número de turmas na Educação de Jovens e Adultos e consequentemente o número de matrículas, cenário esse não diferente na região dos caetés e no Município de Bragança. Já em relação ao número de matrículas de alunos deficientes na EJA a realidade é bem diferente da apresentada a cima, os dados apresentam uma evolução no número de matrículas de deficientes nesta modalidade. Assim, o ingresso dos alunos com deficiência na educação de jovens e adultos, nos coloca diante de uma modalidade em transformação.

Constatando o aumento de matrículas de alunos com deficiência na modalidade EJA, afirmar-se assim que os municípios devem se atentar à temática da inclusão na Educação de Jovens e Adultos, pois, deve haver uma nova configuração de ensino e de aprendizagem nas salas de aula. As escolas que recebem alunos com deficiência devem assumir uma posição inclusiva, isto é, todos os que nela trabalham devem ser orientados sobre a importância de se trabalhar a inclusão para que de fato se constitua na escola um ambiente acolhedor, que receba seus educandos com o objetivo de fazer o melhor para atender as suas necessidades e particularidades.

Assim, a terceira dimensão apresenta a articulação da lógica da figura imagética de análise que nos permitiu organizar os sentidos que se encontram presentes na zona de contato, no confronto entre a igualdade e a diferença no movimento dialético – onde o processo de exclusão marca o lugar da cidadania e os grupos sociais minoritários que foram e são obrigados a rever suas teorias, atitudes, ações e valores (MOSCOVICI, 2014). Logo, a compreensão processual sobre inclusão de alunos com deficiência, permitiu construir a figura

imagética que formam a rede de sentidos das professoras da EJA sobre a inclusão de alunos com deficiência, conforme apresenta a figura a seguir:

Figura 6 — Quadro imagético sobre os sentidos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os elos dessa rede de sentidos revelam que as representações encontram suas ancoragens de sentidos na inclusão como direito de aprender, que geram imagens do desafio da inclusão na EJA e orientam as atitudes construídas pelas docentes para garantir a inclusão.

Nesse sentido, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos revelou-se como um processo ainda em construção que apesar dos avanços alcançados com as diretrizes operacionais da inclusão e da Educação de Jovens e Adultos, há um longo caminho a ser trilhado, que começa por instituir o atendimento educacional especializado e equipes especializadas multidisciplinares de apoio e aprendizagem da pessoa com deficiência na EJA.

Desse modo, tanto as objetivações quanto as ancoragens que consolidam essas representações sobre a inclusão de alunos com deficiência na EJA, vinculam suas imagens e significações a um processo que embora reconheça o direito de aprender ainda encontra barreiras principalmente pela falta de formação das professoras que apontam para a

necessidade de reconfigurar o fazer docente na EJA, constituindo assim atitudes voltadas para a busca de formação (cursos/pesquisas), como também a construção de práticas mais lúdicas e dinâmicas que visam envolver os alunos com deficiência nas atividades de sala de aulas. Nesse cenário, cabe à escola garantir a permanência de jovens e adultos com deficiências nas salas de aulas e democratizar o acesso ao conhecimento para que todos tenham oportunidades de aprender de forma que suas especificidades sejam atendidas. A escola deve se adaptar a esses alunos que precisam de uma atenção especial e elaborar propostas que atendam a essa nova demanda de alunos da Educação de Jovens e Adultos.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Da escola carente à escola possível. In: HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ARROYO, M.G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L.(Org). Formação de Educadores de Jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADMEC/ UNESCO, 2006.

ARROYO, M .G. Da Escola Carente a Escola Possível. São Paulo. Loyola.1989.

ARROYO, Miguel González. A escola e o movimento social: relativizando a escola, 1989. Publicado por NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. de (orgs.). Miguel González Arroyo: educador em diálogo como nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAÚ, M. A. Formação De Professores e a Educação Inclusiva - Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira Volume 02 - Número 10 - 2014 Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/4227/Marlenec>. Acesso em 15 de Novembro de 2018.

BEZERRA, H, dos S; CONCEIÇÃO, J. M. S; CONDE, J.M da S; PILLETTI. A. S. Educação de jovens e adultos: formação e prática docente na perspectiva freireana. In: MACIEL, R. A; NEVES, J. D. V; JÚNIOR, S. R. S; OLIVEIRA, F. P (org). **Políticas Públicas, Gestão, Formação e Práticas**: perspectivas contemporâneas sobre a educação de jovens e adultos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 151 – 172.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República,1988.Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 20 dezembro 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 de outubro de 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2013. Disponível em: <[http:// www.inep.gov. br/basica/censo/default.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp) >. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

BRASIL. Poder Executivo. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Câmara 10098 dos Deputados, Brasília, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

BUENO, J. G. S. A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

COZENDEY.S.G, COSTA. M.P.R e PESSANHA.M.C.R. Inclusão na Educação De Jovens E Adultos (EJA) algumas discussões. VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial. Londrina. 2013.

CORTELLA, M.S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTINI, R. M. F. Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais Na Educação De Jovens E Adultos (EJA). Londrina. 2008.

FME. Memória do Fórum Mundial de Educação: alternativas para construir um outro mundo possível. Coordenação, organização e texto de Stela Rosa. Brasília: MEC/INEP, 2007.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista inclusão, n.1, 2005.

HADDAD, S. DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14 130 pg.

INEP/ MEC/. Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2009,2010,2011,2012,2013,2014,2015,2016, 2017 e 2018. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília.

JODELET, D. **As representações sociais** (tradução Lílían Ulup) Rio de Janeiro: Ed. Verj. 2001.

Lefevre, F; Lefevre, A.M.C. Pesquisa de Representação Social. Um enfoque qualitativo. Brasília (DF): Liberlivro, 2012.

MACHADO, M.M. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, J.D.V; JUNIOR, S.R.S; GONÇALVES, G.O. A educação de Jovens e Adultos como direito fundamental: Um olhar sobre o Município de Bragança-PA, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2018/trabalhos>. Acesso em: Agosto de 2019.

NEVES, J.D.V. Juventude e Inclusão: Representações sociais sobre a condição juvenil no campo. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6219>. Acesso em: 05/ 10/ 2018.

MENDONÇA, A. A.D. S. **ESCOLA INCLUSIVA: Barreiras E Desafios**. Universidade de Uberaba – UNIUBE. 2013.

Moscovici, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*. 1988.

MOSCOVICI, S. *Psicologia da Minoria Ativa*. Petrópolis. Vozes. 2014.

PIMENTEL, E. A inclusão dos alunos com deficiência na EJA, Algumas Reflexões Teóricas. Fevereiro, 2017. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/a-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-eja-algumas-reflexoes-teoricas/149522>. Acesso em: 02 de Junho de 2019.

SANTOS, S. M. P. *O Lúdico na Formação do Educador*. Petrópolis. Ed. Vozes, 1997.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de Dezembro de 2018.

SOARES, L. In: MACHADO, M. M. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2019.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em: Acesso em 20 de janeiro de 2019.